



O Ensino de sociologia como um campo (ou subcampo) científico

Vanessa do Rêgo Ferreira^{1*} e Amurabi Pereira de Oliveira²

¹Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Av. Lourival Melo Mota, s/n, 57072-900, Tabuleiro dos Martins, Maceió, Alagoas, Brasil. ²Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Campus Universitário, Trindade, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: vanessadorego@hotmail.com

RESUMO. O presente trabalho visa discutir as possibilidades de pensarmos o Ensino de Sociologia como um campo científico, partindo da compreensão de campo forjada por Bourdieu. Consideramos aqui tanto o processo de formulação histórica do Ensino de Sociologia no Brasil quanto a lógica imanente ao campo científico, regido por uma lógica singular que mobiliza os diversos agentes que estão dispostos nele. Trata-se de um ensaio teórico que almeja trazer novos elementos para a discussão desta questão.

Palavras-chave: sociologia no ensino médio, campo acadêmico, sociologia acadêmica.

The teaching of sociology as a scientific field (or subfield)

ABSTRACT. Current paper discusses the possibilities of thinking the Teaching of Sociology as a scientific field, starting from Bourdieu's idea of field. The process of the historic formulating of the Teaching of Sociology in Brazil and the logic immanent to the scientific field are taken into account, governed by a singular logic that mobilizes the various agents. The theoretical essay brings to the fore new elements for the discussion of this issue.

Keywords: sociology in high school, academic field, academic sociology.

Introdução

Este artigo objetiva realizar uma discussão relativa à constituição do Ensino enquanto campo específico dentro do espaço mais amplo constituído pela Sociologia. Para tal, remeter-nos-emos ao conceito de campo elaborado por Bourdieu e, na sequência, contextualizaremos o percurso diferenciado do Ensino de Sociologia no Brasil. Para tanto, é necessário considerar que, para Bourdieu (2004b, p. 20-21),

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. E uma das grandes questões que surgirão a propósito dos campos (ou dos subcampos) científicos será precisamente acerca do grau de autonomia que eles usufruem.

Os campos são, portanto, marcados por serem relativamente autônomos, possuindo regras próprias, ao mesmo tempo em que sofrem influências externas, oriundas de outros campos, tanto que uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é sua capacidade de 'refratar' as pressões ou as demandas externas.

Pensar o Ensino de Sociologia como campo específico nos faz reportar a um espaço de disputas e tensões em diversos segmentos sociais: o político, o educacional e o cultural, tendo em vista que os campos simbólicos encontram-se imersos em contínuas disputas (BOURDIEU, 2005), que implicam, no caso específico do campo científico, a busca da autoridade científica, capaz de determinar a hierarquia em torno dos métodos e temas tidos como privilegiados, capazes de gerar 'lucros simbólicos' para aqueles que possuem esse muito especial capital simbólico.

Deve-se frisar, desde o começo, que o pesquisador que opta por se voltar para o universo da licenciatura nas Ciências Sociais encontra-se duplamente excluído do campo científico, pois, em primeiro lugar, a sociologia é bastante 'íngrata', se considerarmos que a grande maioria das pessoas julga poder/saber discutir os objetos de pesquisa sociológicos, assim deslegitimando o conhecimento do especialista (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004), e, em segundo, a discussão sobre o ensino ainda é marginal nessa seara, portanto, ao se voltar para a pesquisa sobre um tema de 'menor prestígio' em uma ciência *soft*, o pesquisador se constitui como 'duplamente marginal'.

A questão que se coloca de fundo é até que ponto o Ensino de Sociologia é ou não um campo (ou mesmo subcampo) científico dentro das Ciências Sociais, cujas dúvidas emergem visceralmente ligadas ao processo de institucionalização do ensino dessa ciência, que, no Brasil em particular, tomou contornos próprios, ao se institucionalizar primeiramente na Educação Básica, e só posteriormente no Ensino Superior (MICELI, 1989; MORAES, 2011; OLIVEIRA, 2013a).

Ademais, acrescenta-se a este cenário o fato de que houve uma trajetória não linear dessa ciência no universo escolar, marcada por idas e voltas, ainda que continuamente presente, mesmo que de forma residual, ou mesmo distorcida, por meio de disciplinas diversas, como os Estudos Sociais.

Ainda que, na primeira metade do século XX, tenha havido um substancial engajamento de intelectuais no debate em torno do Ensino de Sociologia, o que pode ser verificado por meio do interesse de muitos deles no processo de produção de manuais de Sociologia utilizados em escolas e em curso de formação de professores, em especial entre os anos de 1920 e 1940 (MEUCCI, 2011), bem como mediante o incremento da produção intelectual em torno dessa temática veiculada por periódicos científicos (SILVA et al., 2010) a partir dos anos de 1960, de forma mais acentuada, há um decréscimo nesse interesse, que coincide tanto com a ausência da Sociologia dos currículos escolares quanto com o incremento da pós-graduação nas universidades brasileiras, em especial a partir da reforma universitária de 1968. Para Sarandy (2012, p. 64-65), ocorre nesse momento um verdadeiro 'insulamento acadêmico' da questão, e ainda segundo o autor,

[...](i) foram articuladas novas concepções acerca do papel das Ciências Sociais em geral, e das Ciências Sociais em particular, resultantes de reacomodações e transformações internas ao campo das Ciências Sociais; (ii) houve um novo redirecionamento das energias dos cientistas sociais, que voltaram seus interesses às disputas interdepartamentais e intradepartamentais, no âmbito da universidade; (iii) emergiu uma nova estratégia de legitimação do campo, desencaixada das questões de seu ensino e da educação em geral, porém associada à profissionalização científica experimentalizada pela institucionalização na pós-graduação.

Podemos verificar uma sensível mudança que se inicia nos anos de 1980, quando a Sociologia passa a se voltar gradativamente aos currículos escolares (SANTOS, 2004), o que tem reverberado na ampliação da produção acadêmica em torno deste debate. Interessa-nos aqui indagar se, de fato,

podemos já falar em um campo científico do Ensino de Sociologia, ou mesmo em um subcampo dentro da Sociologia. Para tanto, lançaremos aqui mão tanto dos elementos da reflexão teórica desenvolvida por Bourdieu quanto de uma reconstituição histórica do Ensino de Sociologia e de sua produção acadêmica.

O campo científico

Bourdieu desenvolve, em sua trajetória, um dos conceitos fundamentais de sua obra, o de campo, que, segundo ele, foi forjado para escapar do erro de 'curto-circuito' que dominaria as análises marxistas (não apenas) dos sistemas simbólicos. Pensar no conceito de campo significa referir-se à cumplicidade ontológica entre a estrutura e o agente social, entre objetividade e subjetividade. Mais que isso, devemos reconhecer que o campo está em contínuo movimento, resultado do estado das relações de força entre os agentes em luta no seu interior, compreendendo agentes aqui tanto os indivíduos quanto as instituições.

Bourdieu (2005) define o campo como um espaço de relações objetivas entre os agentes sociais. Espaço este dominado pela disputa entre as diversas posições dos agentes, sendo estas definidas pela forma de poder (o capital simbólico) dentro do campo. A marca do campo é sua distribuição heterogênea de capitais, de modo que aqueles possuidores de uma maior quantia de capital simbólico tenderiam a apresentar posturas ortodoxas no campo, e aqueles com menor quantia, pelo contrário, apresentariam posturas heterodoxas; em todo o caso, em termos tendenciais, o que estaria em questão seria a mudança posicional e não as regras do jogo, incorporadas pelos agentes e operacionalizadas por meio do seu senso prático (BOURDIEU, 2009).

Como cada campo possui regras próprias, formuladas em seu processo histórico de constituição, a possibilidade que os agentes possuem de manter ou alterar seus capitais simbólicos e, por conseguinte, modificar suas posições no campo depende da incorporação das 'regras de jogo', de tal modo que, a partir delas, possa formular suas estratégias. Notoriamente, aqueles agentes possuidores de maior quantia de capital simbólico, legítimo em dado campo, têm a capacidade de deformar as regras do jogo; todavia, isso se coloca em um processo de tensão com os demais agentes em campo.

Devemos considerar o conceito de *habitus* na dinâmica do campo, pois ele é capaz de mediar a tensão que se estabelece entre a agência e a estrutura, ao mesmo tempo externalizando a interioridade e

também interiorizando a externalidade, por meio da incorporação das estruturas objetivas. Esta categoria é definida pelo autor da seguinte forma:

[...] sistemas de 'disposições' duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2009, p. 87, grifos do autor).

O *habitus*, enquanto estrutura estruturante estruturada, opera como princípio gerador de práticas, definindo a identidade social por meio de sistemas distintivos incorporados. Regula, ainda, a transformação no modo de distribuição do capital na estrutura do campo (BOURDIEU, 2007). Desse modo, temos que um agente, para acionar as estratégias possíveis, visando alterar sua posição em dado campo, considerando que ele está concomitantemente em múltiplos campos simbólicos, ocupando posições distintas, deve possuir determinadas predisposições internalizadas construídas socialmente.

Não há como pensar no campo, na perspectiva de Bourdieu, sem relacioná-lo, também, ao conceito de capital simbólico desenvolvido por ele, uma vez que a estrutura do campo, seja ele qual for, se define por meio da distribuição do capital pelos diversos agentes, que se torna o princípio de manutenção ou transformação da estrutura do campo. (BOURDIEU, 1983, 2007; BOURDIEU; WACQUANT, 2008). Na definição do autor, capital simbólico seria:

[...] o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma 'rede durável de relações' mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, 'à vinculação a um grupo', como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por 'ligações' permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivadas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade (BOURDIEU, 1998, p. 67, grifos do autor)

Nessa perspectiva, a constituição do campo científico dar-se-á justamente pelas relações de força entre os agentes sociais em busca da autoridade científica. Ainda que Bourdieu se proponha a realizar uma ampla análise dos campos simbólicos, ele reconhece a existência de uma especificidade no campo científico (BOURDIEU; WACQUANT, 2008), havendo um *habitus* científico, além de *habitus* disciplinares, o que, para nosso caso, é algo de exímia relevância. Afinal, reconhecemos aqui a existência de um '*habitus* sociológico', mas que também tenciona-se, em nossa interpretação, a partir das múltiplas disputas postas no campo da Sociologia, que se relacionam com a existência de objetos mais ou menos 'nobres' de investigação dentro desse campo.

A educação em particular ainda é compreendida como um objeto de menor prestígio dentro do campo da Sociologia (GOUVEIA, 1989), o que se relaciona certamente ao percurso histórico da Sociologia da Educação no Brasil, marcado pelo afastamento com relação aos Departamentos de Ciências Sociais a partir da Reforma Universitária de 1968 (CUNHA, 1992) e pela tentativa frustrada do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) em produzir pesquisas em Ciências Sociais aplicadas à Educação (SILVA, 2002). Esse percurso histórico encontra-se circunscrito ao *habitus* disciplinar da Sociologia brasileira, predispondo os pesquisadores, enquanto aqueles que internalizaram as regras do jogo, a não se preocuparem com a Educação como objeto de pesquisa, em especial a Educação Básica, pois como nos indica Martins e Weber (2010), mesmo quando os cientistas sociais se preocupam em investigar a Educação, voltam-se, tendencialmente, para o Ensino Superior.

Há que se reconhecer, nesse sentido, que o campo científico, como qualquer outro, está constituído de regras próprias, regras que definirão o conhecimento legítimo, sendo estas estabelecidas não pela própria ciência, mas pela comunidade científica que concentra, por sua vez, o maior controle de poder dentro do campo (BOURDIEU, 1983), ainda que caiba aqui lembrar que os diferentes agentes possuem pesos distintos desse controle. Nessa perspectiva, ele considera que:

[...] a definição do que está em jogo na luta científica faz parte do jogo da luta científica: os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem (BOURDIEU, 1983, p. 7).

Temos, assim, que a comunidade científica é quem define a hierarquia dos conhecimentos no

espaço científico, e ela é quem define o conhecimento legítimo, válido. Essa autoridade da comunidade científica dar-se-á por aspectos fundamentais dentro do campo. Primeiro, pelo *habitus* científico, que legitima e reproduz a lógica científica dentro do campo, o que possibilita que haja uma homologia entre as estruturas cognitivas do cientista e as estruturas do campo, o que orienta a prática do pesquisador. E segundo, pela distribuição do capital dentro do campo, isto é, a estrutura de distribuição do capital simbólico determina a posição do agente, ainda que não estejamos nos referindo aqui a uma situação estática, mas, sim, em contínuo movimento, propiciada pelas lutas existentes, que, no caso do campo científico, possui uma lógica própria que

[...] só pode ser compreendida se levarmos em conta a dualidade dos princípios de domínio. Por exemplo, as ciências dependem, para a sua produção, de dois tipos de recursos: os recursos propriamente científicos, a maioria deles incorporados, e os recursos financeiros necessários para adquirir ou construir os instrumentos (como o ciclotrão de Berkeley) ou pagar salários, ou os recursos administrativos, como os caros; e, na concorrência que os opõe, os investigadores devem lutar sempre para conquistar os seus meios específicos de produção num campo em que as duas espécies de capital científico são eficientes (BOURDIEU; WACQUANT, 2008, p. 83).

Existe um porém aí, pois como o próprio autor nos alerta:

O capital simbólico atrai o capital simbólico: o campo científico dá crédito aos que já têm; são os mais conhecidos que mais beneficiam dos ganhos simbólicos (BOURDIEU; WACQUANT, 2008, p. 81).

Estas tensões aparecem em campo e, mais que isso, tornam ainda mais visíveis o fato de que nem todos os pontos de chegada são igualmente possíveis para todos os pontos de partida (BOURDIEU, 2007).

A autoridade científica se estabelece em meio a relações de força, ações e estratégias, que são incorporadas pelos agentes sociais por meio da inculcação de suas práticas. No que tange à formulação do Ensino de Sociologia como campo, liga-se à possibilidade de agentes possuidores de maior quantidade de capital simbólico, portanto capazes de deformar as regras do jogo, engajarem-se nesta luta.

O Ensino de Sociologia e seu desenvolvimento Histórico

A constituição do Ensino de Sociologia como campo científico nos traz a necessidade de

compreendê-lo enquanto um fenômeno com um histórico peculiar. A Sociologia, no Brasil, institucionalizou-se de modo bastante específico, contando com diversos períodos intermitentes, como têm reafirmado os diversos estudos que se propõem a investigar seu histórico.

A proposta da Sociologia como disciplina escolar ocorreu ainda no século XIX, por meio dos pareceres de Rui Barbosa e, posteriormente, com a reforma Benjamin Constant, que nunca se efetivou de fato e cujo propósito era pensar o país a partir dos ideais republicanos. E a reflexividade proposta pela Sociologia possibilitaria pensar o Brasil 'moderno' (FEIJÓ, 2012), o que se ligava visceralmente à formação das elites.

A presença da disciplina no currículo escolar se efetivou com as Reformas Rocha Vaz, em 1925, e Francisco Campos, em 1931, ainda que, no final do século XIX, tenham havido experiências pontuais, como em Aracaju (ALVES; COSTA, 2006). Porém, é somente por meio de tais reformas educacionais que a Sociologia passa a figurar na grade curricular do Colégio Pedro II, que servia de modelo para as demais escolas do país. E mesmo que fortemente ligada aos cursos preparatórios e de formação de professores, a Sociologia passa a configurar-se, inicialmente, como campo escolar, e não científico (GUELFY, 2001).

Segundo Meucci (2011), a Sociologia representou nesse momento uma possibilidade de renovação intelectual, o que ocorre concomitantemente à regularidade do ensino da disciplina nos cursos secundários, preparatórios e no curso normal, e uma expansão e produção de materiais didáticos de Sociologia, especialmente entre meados dos anos de 1920 e 1940.

Paralelos a esse movimento, surgiram os primeiros cursos superiores em Ciências Sociais, com a fundação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) em 1933 e da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 (MICELI, 1989), o que nos leva à consideração de que os primeiros professores de Sociologia a atuarem na Educação no Brasil eram, via de regra, autodidatas, que não necessariamente estavam envolvidos com o campo científico, nos termos que passam a vigorar com o advento das Universidades no Brasil. Ressalta-se que a finalidade desses cursos ainda não se concentrava na formação de professores, mas na formação de técnicos em ciências sociais; em todo o caso, é a formação de tais instituições que passa a dinamizar o campo científico das Ciências Sociais no Brasil, tendo em vista que:

[...] Por um lado, por mais que não possamos falar num universo de pesquisa consolidado no país, havia de forma amorfa, e mesmo policêntrica (ainda que de maneira desarticulada), uma série de núcleos de pesquisas, que traziam uma reflexão acerca da realidade social brasileira, em especial através das faculdades de direito, e em menor grau de medicina e de educação, de modo que a ELSP buscava consolidar o processo de pesquisa, capitaneando-o (OLIVEIRA, 2011, p. 28).

Ainda que o processo de rotinização do conhecimento sociológico estivesse atrelado inicialmente à dinâmica escolar, tornando-se esta uma questão relevante para as Ciências Sociais no Brasil, tanto a retirada da Sociologia do currículo escolar por meio da Reforma Capanema em 1942 quanto o crescente processo de consolidação das pesquisas dessas ciências em nível universitário, acelerado com a solidificação das pós-graduações a partir dos anos de 1960 e 1970, levam à elaboração de um novo cenário.

As universidades adentram o campo científico enquanto agentes possuidores de um maior capital simbólico, de modo que as regras do jogo passam a ser elaboradas em consonância com a lógica universitária, em especial no que tangencia a produção do conhecimento. Silva et al. (2010, p. 68) indicam como hipótese a ideia de que, na primeira metade do século XX, havia uma compreensão de que “[...] a consolidação do pensamento sociológico no Brasil deveria estar associada também à sua difusão nos ambientes de formação em nível escolar básico”, ao passo que, a partir dos anos de 1960, teria ocorrido uma guinada, na qual “[...] os agentes das Ciências Sociais concentraram-se mais nos campos científico e acadêmico.” (SILVA et al., 2010, p. 69).

As deformações no campo produzidas com a entrada das universidades e com a consolidação da pós-graduação passam a impor, como capital científico legítimo, aquele produzido nos moldes da pesquisa universitária, o que se atrela a uma recomposição vivenciada na universidade, na qual a Educação, como um todo, deixa de ser pensada como um objeto próprio das Ciências Sociais.

A reinserção paulatina da Sociologia a partir dos anos de 1980 não garantiu, por si mesma, a retomada de posição desse objeto de investigação no campo científico. Observamos uma persistência deste como tema marginal nas Ciências Sociais, o que pode ser indicado pela tímida produção no período, seja em periódicos (SILVA et al. 2010), seja em pós-graduação (HANDFAS, 2011).

Curiosamente, o Ensino de Sociologia passa a ser forjado nesse momento, buscando novas formas de legitimação, assentadas não em argumentos que

girassem em torno de seus aspectos científicos, mas, sim, por meio de uma ligação entre o ensino dessa ciência e a formação para a cidadania, o que se mostra como uma estratégia interessante, tendo em vista que a Educação como um todo passa a ser pensada como um importante instrumento de consolidação da democracia no país (WEBER, 1996). Parece-nos que o movimento que se desenha nesse momento não é uma busca por mais capital simbólico no campo da Sociologia, mas, sim, no campo da Educação, uma vez que a estratégia assumida pelos agentes tende a refletir uma lógica própria desse campo e não daquele, o que é compreensível, visto que

Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004, p. 29).

Outro aspecto que nos chama atenção é a distância que a Universidade toma com relação ao debate em torno da volta da Sociologia aos currículos escolares, o que passa a ser capitaneado, principalmente, por entidades profissionais, como nos aponta Moraes (2011, p. 373):

Engajados na campanha começamos a participar de vários eventos de âmbito estadual e nacional e logo passamos a fazer parte da diretoria do Sindicato e, como consequência, frequentamos atividades patrocinadas pela Federação Nacional dos Sociólogos (fns). É necessário dizer que nos primeiros anos eram as instâncias sindicais que conduziam os debates e davam espaço para a discussão sobre o ensino de Sociologia.

Neste cenário, estando as universidades e associações científicas, agentes com maior quantia de capital simbólico no campo científico, distantes desse debate, ao menos inicialmente, é de se supor que o Ensino de Sociologia continuasse a ser um tema de menor prestígio dentro desse campo e, conseqüentemente, os pesquisadores envolvidos com esta questão passam a ocupar também uma posição marginal.

A retomada definitiva da Sociologia na escola, por meio do Parecer CNE n.º 38/2006 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006) e com a Lei n.º 11.684/08 (BRASIL, 2008), que a tornou obrigatória em todas as séries do Ensino Médio no país, gerou um novo cenário, uma vez que as agências formadoras (Universidades) passam a estar diretamente implicadas na questão, ainda que aqueles agentes que estão mais diretamente implicados no Ensino, os professores da Educação

Básica, em sua maioria, ainda se sintam ocupando uma posição marginal no campo científico. A 'urgência da prática' faz com que seu engajamento se volte para outros campos, como o profissional, onde outros agentes, como os sindicatos, possuem um peso mais significativo.

O Ensino de sociologia como campo científico

Ainda que historicamente o Ensino de Sociologia na escola tenha sido fundamental para a consolidação dessa ciência, as mudanças vivenciadas no campo acadêmico implicaram a busca por outras formas de legitimação, que estão imbricadas na lógica *sui generis* daquilo que Bourdieu (2011) denominou *Homo Academicus*. Segundo o autor, nas relações de poder instauradas na Universidade, algumas escolhas se colocam como fulcrais:

De fato, ainda que pareçam obedecer a dois princípios independentes, a 'escolha' do tema e a 'escolha' do orientador traduzem as mesmas disposições nas duas lógicas diferentes: o sentido da estatura filosófica que se declara na amplitude dos temas e na nobreza dos autores se manifesta simultaneamente na escolha de um 'patrão' que, por sua posição universitária ao menos quanto por sua obra, pode aparecer no momento considerado como o mais filósofo dos professores de filosofia, sendo o mais bem posicionado para assegurar ao pretendente filosoficamente ambicioso as condições sociais do pleno exercício da atividade filosófica, isto é, concretamente, um posto numa faculdade. Uma outra 'escolha' exprime esta espécie de sentido de colocação inseparavelmente intelectual e social que leva os mais consagrados dos impetrantes em direção aos objetos mais nobres e às posições mais prestigiosas a que eles introduzem. Como a 'escolha' do cônjuge, a 'escolha' do orientador também é em parte uma relação de capital a capital: pela condição do orientador e do tema escolhidos, o candidato afirma o sentido que ele tem de sua própria condição e da condição dos diferentes orientadores possíveis, algo assim como um bom ou mau gosto em matéria intelectual (com todos os efeitos de 'alodoxia' possíveis) (BOURDIEU, 2011, p. 129-130, grifos do autor).

Trazendo tais questões para o campo científico da Sociologia no Brasil, devemos reconhecer os signos de prestígio existentes nesse campo, como fazer parte ou não de um Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/Sociologia, a nota de avaliação de tal programa, possuir ou não bolsa de produtividade em pesquisa, e qual o nível, à qual instituição o pesquisador pertence etc. Considerando tais critérios, defrontando-os com a realidade do debate acadêmico em torno do Ensino de Sociologia, podemos perceber um desprestígio da

temática. O balanço recente realizado por Handfoss (2011) indica uma concentração, com cerca de dois terços dos trabalhos desenvolvidos em nível de pós-graduação nos programas em Educação, e apenas uma minoria em programas de Ciências Sociais, o que indicaria, em princípio, a escolha por orientadores de menor prestígio dentro de campo da Sociologia, já que este estaria atrelado ao vínculo com programas de Ciências Sociais/Sociologia. Além do mais, em sua maioria, não se trata de trabalhos que realizam uma análise sociológica do Ensino de Sociologia, o que remete às particularidades da própria Sociologia da Educação formulada no Brasil, essencialmente preocupada com as desigualdades sociais em Educação (SILVA, 1990; OLIVEIRA, 2013b), e não necessariamente com os processos de ensino e aprendizagem.

A ainda discreta produção intelectual nesse campo também possui pouca entrada junto aos principais periódicos especializados em Sociologia no Brasil, além de estar aquém de uma possível internacionalização, que já começa a ser sentida em outros subcampos da Sociologia.

Considerando que todo campo marca-se por contínuas disputas, novas estratégias são acionadas pelos agentes para que essa temática ganhe prestígio dentro do campo da Sociologia. Podemos elencar rapidamente algumas ações já colocadas em curso, como a criação do Grupo de Trabalho 'Ensino de Sociologia' junto à Sociedade Brasileira de Sociologia no ano de 2005, do Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) em 2009, da fundação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) em 2012, assim como, dentro de um movimento na pós-graduação, o advento da linha de pesquisa 'Ensino de Sociologia' junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina em 2011 e do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio em 2012. Todas estas ações podem ser pensadas como posturas heterodoxas dentro do campo, que visam angariar mais capital simbólico, que, nesse caso, se relaciona diretamente com a possibilidade de forjar uma nova autoridade científica.

Estes movimentos no campo têm um impacto direto no incremento da produção acadêmica em torno dessa temática e na circulação do conhecimento produzido, ainda que se dê de forma marginal, uma vez que nenhum Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/Sociologia com as maiores notas na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES) tomou para si a necessidade de pensar o Ensino como uma linha de pesquisa própria, e também nenhum bolsista de produtividade em pesquisa na área de Ciências Sociais no Brasil possui como área de atuação o Ensino de Sociologia.

Uma vez que há uma homologia entre as estruturas cognitivas e as do campo, mostra-se compreensível que aqueles pesquisadores que almejam maior prestígio no campo da Sociologia, e que possuem condição para tanto, se debruçam sobre temas tidos como ‘mais nobres’ e capazes de se converter em mais prestígio para o cientista. A ‘escolha’ dos pesquisadores mais prestigiados em campo, que possuem maior volume de capital científico, por determinados temas não é algo aleatório, mas, sim, resultado do próprio *habitus* disciplinar, que representa a interiorização das estruturas objetivas, que tende a “[...] produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas” (BOURDIEU, 2004a, p. 202).

Obviamente que o processo de reintrodução da Sociologia no currículo escolar traz um impacto para essa realidade, pois se coloca como um fenômeno que objetivamente demanda investigação. Mais que isso, DeCesare (2005) aponta para a íntima relação entre a Sociologia lecionada na Educação Básica e a Sociologia acadêmica, entendendo que, apesar de não haver automatismos, mas que o desenvolvimento desta depende, em grande medida, do desenvolvimento daquela, na medida em que constitui, por excelência, uma ‘Sociologia Pública’, em todo o caso, o autor apresenta uma perspectiva pessimista, ao indicar que, em sua percepção, esse tema continuará a ser ignorado pela maior parte dos sociólogos.

Se a capacidade de autonomia de um campo é medida pela possibilidade de ‘refratar’ as influências de outros campos, podemos indicar aqui que o Ensino de Sociologia certamente não é um campo autônomo, tendo em vista que tanto é fortemente influenciado pelos campos da Sociologia como da Educação, em termos científicos e também políticos. Como nos indica Silva (2010, p. 24),

Em suma, as pesquisas apareceram e aparecem mais nos períodos em que as burocracias educacionais e outros espaços que definem os currículos das escolas selecionam esses saberes como dignos de serem ensinados aos jovens e adolescentes. Nas diferentes reformas educacionais encontramos a presença das Ciências Sociais/Sociologia e quando elas se destacam e permanecem por algum período nas escolas, surgem também estudos e análises sobre sua institucionalização e sobre os problemas relativos ao seu ensino nos níveis básicos do sistema de

educação. Com isso, queremos ressaltar que há descontinuidade na produção pedagógica e na produção científica em torno dos fenômenos do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, causando maiores dificuldades de compreensão desses processos e nas definições de conteúdos e métodos adequados às práticas de ensino dessas ciências, especialmente da Sociologia.

Desse modo, o Ensino mostra-se como um tema instável no campo da Sociologia, sendo este um campo também pouco estável, pois como nos indica Bourdieu (2008, p. 121-122, grifos do autor),

A ciência social está, portanto, exposta à heteronomia porque a pressão externa que sofre é particularmente forte e porque as condições internas da autonomia são muito difíceis de instaurar (principalmente pela imposição de requisitos de admissão). Outra razão para a fraca autonomia dos campos das ciências sociais é o facto de, no próprio interior desses campos, se defrontarem agentes desigualmente autônomos, e de os investigadores mais heterônimos e suas verdades ‘endóxicas’, como diz Aristóteles, terem, por definição, mais hipóteses de se impor socialmente aos investigadores autônomos: aqueles que são dominados cientificamente são, com efeito, os mais inclinados a submeter-se às pressões externas [...] tudo o que define um campo muito autônomo, e que está ligado ao fechamento do subcampo de produção restringindo a si mesmo, como os mecanismos de censura mútua, é difícil de ser instaurado.

O que podemos vislumbrar nesse contexto é a formulação do Ensino como um subcampo pouco autônomo dentro do campo (também pouco autônomo) da Sociologia no Brasil. As tomadas de posição em campo, por meio do incremento das pesquisas e da divulgação destas, refletem um movimento que, ao mesmo tempo em que busca autonomizar o campo, segue as regras impostas, regras estas que, se levadas a cabo, tendem a ignorar o Ensino como um tema próprio da investigação sociológica. Apesar desse panorama, que pode soar pessimista, devemos admitir que há, sim, possibilidade de mudanças no campo, mas que dependem de questões contingenciais, pois deve haver uma confluência entre as mudanças internas e externas do campo para tanto. Uma revolução simbólica bem-sucedida seria

[...] o produto do encontro entre dois processos, relativamente independentes, que ocorrem no campo e fora dele. Os recém-chegados heréticos que, recusando entrar no ciclo da reprodução simples, baseado no reconhecimento mútuo dos ‘antigos’ e dos ‘novos’, rompem com as normas de produção em vigor e frustram as expectativas do campo no mais das vezes podem ser bem-sucedidos

em impor o reconhecimento de seus produtos apenas graças às mudanças externas (BOURDIEU, 1996, p. 286, grifos do autor).

Este parece ser o caso do Ensino no campo da Sociologia, uma vez que as mudanças externas a esse campo, neste caso, a reintrodução da disciplina, o que se encontra primordialmente no campo das políticas públicas em educação, impactaram diretamente o *status* dessa temática, alterando sensivelmente a lógica existente até então. Movida pelas mudanças externas ao campo, a questão do Ensino passa por um processo de legitimação da autoridade científica, de tal modo que seus contornos enquanto um subcampo próprio começam a ficar mais nítidos, ainda que seja muito cedo para falarmos de um processo de autonomização.

Considerações finais

No decorrer deste trabalho, utilizando o conceito de campo de Bourdieu, procuramos identificar a disputa por espaço no campo sociológico, considerando, sobretudo, a posição periférica ocupada pelo Ensino, ainda que essa situação esteja em mudança, movimentada pelas próprias disputas internas que são próprias desse campo, mais especificamente, pelas características singulares do campo científico.

As mudanças externas já em curso – que para além da introdução da disciplina no currículo escolar, poderíamos indicar o ingresso dessa ciência no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e o advento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – podem ser pensadas como elementos capazes de provocar alterações mais profundas nas regras do jogo do campo da Sociologia. Entretanto, uma modificação substancial só poderá ser operacionalizada por meio do engajamento daqueles agentes possuidores de maior capital simbólico nesse campo, que geralmente acumulam o controle da reprodução interna e um forte reconhecimento externo (BOURDIEU, 2011).

A formulação do Ensino como um campo científico autônomo, portanto dotado de regras próprias, está longe de se concretizar nesse momento. O que podemos vislumbrar é o início de seu desenho como um subcampo, que depende, para sua consolidação, de um incremento substancial das pesquisas nessa área, especialmente junto aos centros de referência nas Ciências Sociais, e da divulgação de seus resultados por meio de eventos e de periódicos especializados. E como todo campo, as disputas já se encontram em curso.

Referências

- ALVES, E. M. S.; COSTA, P. R. S. M. Aspectos históricos da cadeira de sociologia nos estudos secundários (1892-1925). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 6, n. 2, p. 31-51, 2006.
- BOURDIEU, P. O Campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.
- BOURDIEU, P. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004a.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004b.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.
- BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Florianópolis: Edusc, 2011.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.; PASSERON, J. **O ofício do sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de junho de 2008.
- CUNHA, L. A. A educação na sociologia: um objeto rejeitado? **Cadernos Cedes**, n. 27, p. 9-22, 1992.
- DECESARE, M. 95 years of teaching high school sociology. **Teaching Sociology**, v. 33, n. 3, p. 236-251, 2005.
- FEIJÓ, F. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de sociologia no Brasil. **Revista Percursos**, v. 13, n. 1, p. 133-153, 2012.
- GOUVEIA, A. J. As ciências sociais e a pesquisa sobre educação. **Tempo Social**, v. 1, n. 1, p. 71-79, 1989.
- GUEIFI, W. P. **A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942**. 2001. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.
- HANDEFAS, A. O estado da arte do ensino de sociologia na educação básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. **Inter-legere**, v. 1, n. 9, p. 386-400, 2011.
- MARTINS, C. B.; WEBER, S. Sociologia da educação: democratização e cidadania. In: MARTINS, C. B.;

- MARTINS, H. H. T. S. (Ed.). **Sociologia**. São Paulo: ANPOCS, 2010. p. 131-201.
- MEUCCI, S. **Institucionalização da sociologia no Brasil**: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2011.
- MICELI, S. Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais. In: MICELI, S. (Org.). **História das ciências sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice/IDESP/FINEP, 1989. p. 72-110.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de agosto de 2006.
- MORAES, A. C. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES**, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.
- OLIVEIRA, A. Sentidos e dilemas do ensino de sociologia: um olhar sociológico. **Inter-legere**, n. 9, p. 25-39, 2011.
- OLIVEIRA, A. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education**, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013a.
- OLIVEIRA, A. Sociologie de l'éducation au Brésil: tendances historiques et contemporaines. **Incursions**, n. 8, p. 1-1, 2013b.
- SANTOS, M. B. A sociologia no contexto das reformas do ensino médio. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 131-180.
- SARANDY, F. Ensino de sociologia: insulamento e invisibilidade de uma disciplina. In: FIGUEIREDO, A. V.; OLIVEIRA, L. F.; PINTO, N. M. (Org.). **Sociologia na sala de aula**: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. p. 47-72.
- SILVA, G. M. D. **Sociologia da sociologia da educação**: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979). Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002.
- SILVA, I. L. F. O Ensino das ciências sociais/sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, A. C. (Org.). **Coleção explorando o ensino de sociologia**. Brasília: MEC, 2010. p. 23-31.
- SILVA, I. L. F.; BRANCO, C.; PERA, C. B. F. O ensino das ciências sociais: mapeamento do debate em periódicos das Ciências Sociais e da Educação de 1940 a 2001. In: CARVALHO, C. A. (Org.). **A Sociologia no ensino médio**: uma experiência. Londrina: Eduel, 2010. p. 64-83.
- SILVA, T. T. A sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. **Em Aberto**, v. 9, n. 46, p. 3-12, 1990.
- WEBER, S. O professorado e o papel da educação na sociedade. Campinas: Papirus, 1996.

Received on November 8, 2014.

Accepted on March 25, 2015.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.